

Magazin

erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 7/8, 2009

Theorie und Forschung
Facettenreich, traditionsbewusst
und innovativ

Ökonomisierung des Lernens
und Vertreibung der Bildung?
„Lifelong Learning“ und
„evidence-based Policy/Practice“

Lorenz Lassnigg



Ökonomisierung des Lernens und Vertreibung der Bildung?

„Lifelong Learning“ und „evidence-based Policy/Practice“

Lorenz Lassnigg

Lorenz Lassnigg (2009): Ökonomisierung des Lernens und Vertreibung der Bildung? „Lifelong Learning“ und „evidence-based Policy/Practice“.

In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8, 2009. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Methodologie, Evidenz, Ökonomisierung, lebenslanges Lernen, evidence-based Policy, evidence-based Practice

Abstract

Der vorliegende Beitrag versucht, den theoretischen Gehalt des Begriffs „Lifelong Learning (LLL)“ im Kontext der neuen Ansprüche von „evidence-based Policy und Practice“ auszuloten. Erstens wird die Bedeutung der LLL-Begrifflichkeit analysiert und ihre Komplexität herausgearbeitet. Dabei wird vorgeschlagen, die LLL-Begrifflichkeit nicht als Theorie, sondern als Politik-Paradigma zu verstehen, zu dem es verschiedene theoretische Perspektiven gibt. Zweitens werden die methodologischen Entwicklungen im Bereich der evidence-based Policy und Practice diskutiert und die Theorieabhängigkeit der „Evidenzen“ demonstriert. Dabei zeigt sich eine Dominanz ökonomischer Ansätze und Begriffe. Die „Evidenzen“, die sich im politischen Raum verbreiten, sind so hochgradig theoretisiert, dass deren Grundlagen ohne spezialisierte Bildung kaum mehr nachvollziehbar sind. Drittens werden die verschiedenen Theorieperspektiven auf die LLL-Thematik einem stilisierten Mapping unterzogen. Entsprechend der Komplexität des LLL-Konzeptes besteht der theoretische Raum aus einer Vielfalt von Ansätzen und Zugängen aus verschiedenen Disziplinen, wobei die Ökonomie eine gewisse Monopolposition vor allem in der theoretisch fundierten empirischen Forschung erreicht hat. Die Kritik aus anderen Disziplinen bezieht sich eher auf die Grundannahmen als auf die Forschungen – und die kritischen Positionen divergieren auch untereinander.

Ökonomisierung des Lernens und Vertreibung der Bildung?

„Lifelong Learning“ und „evidence-based Policy/Practice“

Lorenz Lassnigg

Mit dem Fokus auf Lernen sind insbesondere die informellen Lernprozesse und das, was tatsächlich gelernt wird, aus dem Nebel der Missachtung getreten, und die Kombination der verschiedenen Lernformen (informell, non-formal, formal) wurde auf die politische Agenda gehoben. Dies war bereits ein Hauptpunkt des EU-Weißbuches. Und die Brisanz dieses Themas für das formale Bildungswesen kann vermutlich gar nicht unterschätzt werden, da dadurch seine Monopolposition für Bildungserzielungen untergraben wird.

„Lifelong Learning (LLL)“

Eine erste Frage bezieht sich auf den epistemologischen Gehalt des Begriffs LLL: Wie ist dieses Konzept in die „Wissenslandschaft“ einzuordnen?

Wenn man seine Genese und die sich damit beschäftigende Literatur betrachtet, so gibt es einerseits akademisch-wissenschaftliche Literatur – Wissen im „Mode 1“ – und andererseits expertisegestützte „Policy-Dokumente“ mit anwendungsorientiertem Impetus – Wissen im „Mode 2“.¹ In der Rezeption haben zweitens die größere Verbreitung und auch den größeren Einfluss.

Als zentrale Dokumente mit dem expliziten Titel LLL können „Lifelong Learning for All“ (siehe OECD 1996) und das EU-Memorandum (siehe Europäische Kommission 2000) gesehen werden. Der Delors-Bericht über „Learning. The treasure within“

(siehe UNESCO 1996) und das EU-Weißbuch über Lehren und Lernen (siehe Europäische Kommission 1995) sind weitere wichtige Dokumente, die aber nicht so explizit und direkt auf LLL hinsteuern.

Die Begrifflichkeit LLL knüpft auch teilweise an frühere Vorschläge an bzw. grenzt sich auch davon ab (zur Nennung des Begriffs „Education permanente“ siehe Europarat 1970; Faure et al. 1972 und zum Begriff „Recurrent Education“ siehe OECD 1973). Beachtenswert dabei ist, dass diese früheren Vorschläge zwar teilweise hohe ideologische und rhetorische Akzeptanz errungen haben, aber nicht verwirklicht worden sind.

Theorie, Policy Paradigma oder hegemonialer Diskurs

Man könnte LLL selbst als „theoretische“ Begrifflichkeit oder gar als eine neue „Theorie“ der

¹ Die in der Wissenschaftsforschung einflussreiche, aber nicht unumstrittene Unterscheidung von (engl.) „Mode 1“ und „Mode 2“ (dt. auch Modus 1 und 2) wurde von Gibbons und KollegInnen 1994 als neue Dynamik der Wissensproduktion eingeführt (siehe Fochler 2009), zur Kritik siehe Weingart (1997).

gesellschaftlichen Organisation des Lernens aufzufassen. Teilweise klingt eine derartige Auffassung auch bei kritischen Stellungnahmen an, die den schwachen Neuigkeits- und Voraussagegehalt („lebenslanges Lernen hat es ja immer schon gegeben“) oder auch den geringen Realisierungsgrad auf der politischen und Systemebene („es ist ja nur eine Rhetorik“) kritisieren. Wenn man jedoch unter Theorie ein Aussagensystem versteht, das zum Verstehen oder zur Erklärung der Realität beitragen soll, so wird sofort die hohe und überwiegend normative Ladung des Begriffs lebenslanges Lernen klar:

Er sagt vor allem aus, wie das Lernen gesellschaftlich organisiert und gefördert werden soll. Dabei wird davon ausgegangen, dass – zwischen den bestehenden Formen der gesellschaftlichen Organisation des Lernens einerseits, und aufgrund (vielfältiger und umfassender gesellschaftlicher Entwicklungen vornehmlich außerhalb des Bildungs- und Erziehungswesens) grundlegend veränderter Lern-Anforderungen andererseits –, eine große Differenz entstanden sei. Um diese Differenz zwischen dem gesellschaftlichen Bildungs- und Erziehungswesen und den neuen gesellschaftlichen Anforderungen zu reduzieren, wird LLL als neue notwendige Organisationsform des gesellschaftlichen Lernens vorgeschlagen.

Das Konzept von LLL besteht also eigentlich aus vier Teilen

- einem präskriptiven Vorschlag für die gesellschaftliche Organisation und Förderung des Lernens
- einem Satz von empirisch gestützten Behauptungen über die gesellschaftlichen Veränderungen und die daraus resultierenden Erfordernisse
- einem Satz von Begründungen für den präskriptiven Vorschlag der neuen gesellschaftlichen Organisation des Lernens und
- Vorstellungen und Vorschlägen über den Transformationsprozess zwischen der gegenwärtigen Organisation und der neuen Organisation.

Hinsichtlich des epistemologischen Status dieses Konzeptes gibt es zwei vorherrschende Interpretationen, die aus unterschiedlichen theoretischen

Hintergründen jeweils stimmig und auch nicht unbedingt gegenseitig ausschließend sind:

- Man kann LLL als „evidenz-basiertes Policy-Paradigma“ sehen, als eine zusammenhängende, durch Theorien und Evidenzen gestützte Vorstellung über die anzustrebende inhaltliche Gestaltung eines Politikbereiches (vgl. Lassnigg et al. 2007, S. 266f.).
- Alternativ kann aus gesellschaftskritischer Perspektive der Begriff eines „hegemonialen Diskurses“ angewendet werden, in dem die Mächtigen eine bestimmte Sicht gesellschaftlicher Gestaltung in den gesellschaftlichen Machtkämpfen durchzusetzen versuchen.

Hinsichtlich der Realitätsdefinition unterscheiden sich die beiden Interpretationen nicht so wesentlich voneinander, wohl aber hinsichtlich der praktisch-politischen Ableitungen und Forderungen. Während die erstere Sicht den „positivistischen“ Anspruch eines empirisch begründeten Reformimpulses betont, werden aus der zweiten Sicht die zugrundeliegenden Evidenzen und Theorien kritisiert, angezweifelt, abgelehnt oder ignoriert.

Es wird oft kritisiert, dass LLL ein dauernd wiederholtes inhaltsleeres Label sei, mit der „witzigen“ Attribution „lebenslänglich“ als argumentativem Höhepunkt. In der Tat ist das Konzept zwar einflussreich, aber nicht populär. Möglicherweise hängt das mit seiner Komplexität zusammen. Wenn man in die entsprechenden Dokumente ein wenig Einblick nimmt, so ist das Konzept ziemlich genau definiert und es ist auch umfassend begründet. Man mag die Definitionen und Begründungen nicht teilen, aber die Behauptung, sie wären nicht vorhanden, ist jedenfalls unrichtig.

Inhaltliche Elemente des LLL-Paradigmas

Folgende Elemente können kurz zusammengefasst festgehalten werden:

Mit dem dritten „L“ („Learning“)...

... erfolgt – auch im Unterschied zu den Vorläuferkonzeptionen – eine Umorientierung von Erziehung/ Bildung auf Lernen. Dies impliziert eine grundlegende

Verschiebung der Aufmerksamkeit von der Angebots- zur Nachfrageseite des Bildungs/Erziehungswesens, was erstere natürlich beleidigen oder frustrieren könnte. Die Lernenden treten anstelle der Lehrenden in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, was oft als „Individualisierung“ kritisiert wird. Wenn auch die Individuen eine grundlegende Einheit des Lernens sind, so ist jedoch Lernen in der Konzeption des LLL keineswegs auf die Individuen beschränkt, es gibt vielmehr auch verschiedenste kollektive Einheiten des Lernens, von Organisationen (Unternehmen oder auch Schulen bzw. Erwachsenenbildungsanbietern) über Systeme (z.B. Politiklernen, lernende Ökonomie) bis zur lernenden Region oder der lernenden Gesellschaft.

Mit dem Fokus auf Lernen sind insbesondere die informellen Lernprozesse und das, was tatsächlich gelernt wird, aus dem Nebel der Missachtung getreten, und die Kombination der verschiedenen Lernformen (informell, non-formal, formal) wurde auf die politische Agenda gehoben. Dies war bereits ein Hauptpunkt des EU-Weißbuches. Und die Brisanz dieses Themas für das formale Bildungswesen kann vermutlich gar nicht unterschätzt werden, da dadurch seine Monopolposition für Bildungs-Erziehungsleistungen untergraben wird:

- erstens treten die Vorleistungen hervor, die in der Gesellschaft für das formale Bildungswesen erbracht werden (in den Familien, in den Betrieben, in der sozialen Gemeinschaft etc.)
- zweitens werden alle Erfahrungen als Grundlage für Lernen anerkannt (wenn auch nicht immer als produktiv)²
- drittens wird insbesondere das Lernen am Arbeitsplatz in seiner Bedeutung klar
- und viertens werden in der Gegenüberstellung des informellen und des formalisierten Lernens auch die Begrenzungen des formalen Lernens

stärker sichtbar (vgl. dazu das berühmte Diktum Howard Beckers „A school is a lousy place to learn anything in“; siehe Becker 1972).

Die traditionell stark betonten Inhalte der Bildung/Erziehung³ sind damit – im Verhältnis zur Konzentration auf die Förderung des Lernens – zunächst in den Hintergrund getreten. Man könnte sagen, die traditionelle Normativität der Inhalte der Bildung hat gegenüber den Prozeduren und Organisationsformen an Gewicht verloren. Hier ist die Dimension der Kompetenzen und Lernergebnisse zunehmend ausgearbeitet worden, was den Fokus von den Inputs auf die Outputs verschoben, und insbesondere aber auch neue Inhaltsdimensionen wie die Lernkompetenzen selbst und die nicht-kognitiven Kompetenzen als Voraussetzungen für die Aneignung der traditionellen Inhalte in den Vordergrund gerückt hat.

Mit dem Fokus auf Lernen wurde die Unterscheidung der beiden Seiten des Lernens – reproduktiv oder expansiv, aufnehmend oder konstruierend – stärker betont, und wurden auch die unterschiedlichen Sichtweisen über das Lehren akzentuiert. Die alte reformpädagogische Debatte wurde reaktiviert und die traditionellen schulischen Praktiken grundlegend und programmatisch in Frage gestellt. Methodische Innovation ist eine der Leitlinien der EU-Vorschläge und auch ein Schwerpunkt der neueren OECD-Programme.

Mit Lenkung der Aufmerksamkeit auf die Nachfrageseite und auf die Ergebnisse ist auch die Organisationsform der traditionellen Bürokratie der Bildungssysteme in Frage gestellt und durch Marktdiskurse ergänzt/ersetzt worden. Dieser Aspekt impliziert jedoch nicht eine einfache Ablösung der Bürokratie durch den Markt, sondern eröffnet viele sehr komplexe Fragen (um welche Märkte soll es gehen, was wird gehandelt, wer ist KäuferIn bzw. VerkäuferIn, welche Regulierungen und Interventionen sind erforderlich?). Ziemlich klar

2 Man/frau muss nicht unbedingt „positive“ Dinge (in wessen Sinne immer) lernen, er/sie kann informell auch viel Unsinn oder alle möglichen „schlechten“ Eigenschaften oder Praktiken erlernen.

3 Das Weißbuch zum Lehren und Lernen hat im Hinblick auf die einschlägigen pädagogischen Debatten eine provokative Position eingenommen, die auch als Anlass für entsprechende Gegenbewegungen gesehen werden kann: „Die Aufgabenstellung der allgemeinen und beruflichen Bildungssysteme, ihre Organisation, ihre Inhalte – auch in pädagogischer Hinsicht – sind Gegenstand oft komplexer Debatten. Größtenteils dürften diese Debatten heute als überholt angesehen werden“ (Europäische Kommission 1995, S. 44). Jedenfalls sind diese Debatten keineswegs beendet.

ist lediglich, dass zwischen EigentümerInnen, BereitstellerInnen und Financiers unterschieden wird, die in einer neuen Organisation des Bildungswesens im Unterschied zur Bürokratie nicht zusammenfallen müssen.

Das erste und zweite „L“ („Lifelong“)...

... haben die Aufmerksamkeit auf die Bedingungen des Lernens im Lebensverlauf gelenkt. Damit wurde auf die Notwendigkeit des Lernens im Erwachsenenalter, also nach dem Verlassen des formalen Bildungs-/Erziehungswesens, verwiesen, und seine Unterstützung und Förderung betont. Gleichzeitig wurden zunehmend der kumulative Charakter des Lernens sowie die fundamentale Bedeutung der Schaffung der Bedingungen für späteres Lernen in früheren Perioden (in Familie, Kinderbetreuung und Schule) herausgearbeitet.

Durch Lernen als kumulatives Kontinuum im Lebensverlauf wird auch das Zusammenspiel der gesellschaftlichen Institutionen, die das Lernen ermöglichen, organisieren und fördern sollen, zu einem Thema. Schnittstellen und Brüche zwischen diesen sowie ungerechtfertigte systematische Privilegierungen oder Benachteiligungen werden als Hemmnisse und Barrieren im Konzept LLL sichtbar und thematisiert. Dieses Zusammenspiel betrifft sowohl die verschiedenen Sektoren des Bildungs-/Erziehungswesens (von der frühkindlichen Erziehung bis zur Erwachsenenbildung) als auch das Zusammenspiel zwischen Bildung/Erziehung einerseits und Wirtschaft und sozialer Sicherung andererseits.

Ein wesentliches Element des LLL ist auch die ökonomische Interpretation der Lernprozesse und Lernergebnisse als individuelle und gesellschaftliche Investition. Die für alle Formen des Lernens notwendigerweise aufgewendeten Ressourcen sind also nicht einfach ein Ressourcenverbrauch im Sinne von Konsumgütern, sondern werden als investierte Ressourcen analog dem Sachkapital gesehen, die konsequenterweise Erträge nach sich ziehen können und sollen: den Kosten stehen also

Renditen gegenüber, und im weitesten Sinne heißt es im Hinblick auf die Erträge: „skill begets skill“. Dieser Aspekt wird vor allem als zweischneidig kritisiert: Einerseits folgt daraus eine partielle politische und gesellschaftliche Aufwertung des Bildungs-/Erziehungswesens, andererseits werden jedoch (möglicherweise) jene Teile und Aspekte, die keine (potenziellen) Renditen bringen, in den Hintergrund gedrängt. Diese Relation zwischen Aufwertung und Abwertung durch die ökonomische Betrachtungsweise ist vielleicht der wichtigste Diskussionspunkt zwischen den verschiedenen Betrachtungsweisen. Die beiden Aspekte können komplementär oder substitutiv gesehen werden, und auch der Grad der Substitution kann mehr oder weniger radikal eingeschätzt werden.⁴

Teilweise, wenn der investive Aspekt nicht ganz abgelehnt wird, gibt es auch Diskussionen um „Umwertungen“ von konsumptiven Elementen in investive Elemente (vgl. v.a. die Diskussionen um das Sozialkapital und um die wirtschaftliche Bedeutung gesellschaftlicher Integration über Vertrauensbildung oder ganz allgemein über die „Capabilities“ von Amartya Sen; siehe Sen 1999). Das Konzept von LLL enthält somit eine umfassende konzeptionelle Neuordnung der Sicht auf die gesellschaftliche Organisation des Lernens, die das traditionelle formale Bildungs-/Erziehungswesen gemeinsam mit den informellen und nicht-formalen Lernprozessen in integrativer Form als zusammenhängendes Gesamtsystem konstruiert und dieses auch in das breitere gesellschaftliche Umfeld einbettet.

„Evidence-based Policy/Practice“

LLL als neues komplexes Politik-Paradigma wird von seinen ProtagonistInnen mit dem Anspruch von Evidenz-Basierung (Europäische Kommission 2007; OECD 2007; Lassnigg 2008) vorgetragen. Dazu gibt es zwei allgemeinere Fragen: erstens, was in diesem Zusammenhang unter „Evidenz“ verstanden wird, und zweitens, inwieweit Politik und Praxis sinnvoll als „evidenz-basiert“ konzeptualisiert werden können bzw. sollen.

⁴ Peter Jarvis nimmt eine radikal substitutive Position ein, indem er den transformativen Aspekt des LLL betont, dem die Idee der Funktionalisierung von Ressourcen innerhalb „des Systems“ widerspricht. *„The idea of capital, be it human or social, suggests that there is a wealth accumulated to be used within the system (...) I have suggested it is not what we accumulate that is significant but it is the potential that lies in people in relationship that can be fulfilling“* (Jarvis 2005, S. 13). Werner Lenz (2003) nimmt eher eine komplementäre Position ein, derzufolge die verschiedenen Komponenten des LLL zu kombinieren wären. Hans Schuetze (2006) unterscheidet eher deskriptiv zwischen den verschiedenen Funktionen.

Zur Produktion von Evidenzen

Die erste Frage ist epistemologischer und forschungsstrategischer Art und betrifft insbesondere das Verhältnis von Verständnis- oder Erklärungssystemen (Theorien im weitesten Sinne) und Fakten (Repräsentationen der Empirie bzw. Praxis).

Eine „Evidenz“ kann als Kombination zwischen einer Theorie einerseits und Fakten als Wissens-elementen andererseits verstanden werden. „Wissen“ wird heute in einem sehr weit definierten Spektrum gesehen (vom wissenschaftlichen Wissen bis hin zum Alltagswissen, vom formalisierten bis hin zum informellen, vom explizierten bis hin zum stillschweigenden Wissen, vom Wissen im „Mode 1“ bis hin zum Wissen im „Mode 2“ etc.). Es gibt verschiedene „Wahrheitstheorien“, wobei zumindest ein gewisser Grad an „Geteiltheit“ und „Überprüfung“ der Aussagensysteme über die jeweiligen Phänomene erforderlich ist. Ein Aspekt der Überprüfung ist auch die Praxiswirksamkeit und Durchführbarkeit (Mode 2).⁵

Wissen in diesen Spielarten kann in unterschiedlichen Bereichen und auf unterschiedliche Weise produziert werden. Eine einflussreiche Unterscheidung ist die zwischen dem traditionellen akademisch produzierten und abgesicherten Wissen (Mode 1) und den vielfältigen Formen von aus praktischen Kontexten außerhalb des eigentlichen Wissenschaftssystems produzierten Wissens, das durch seine praktische Wirksamkeit und Akzeptanz abgesichert, aber nicht im akademischen Sinn bewiesen ist (Mode 2). In diesem Sinn kann man auch salopp zwischen wissenschaftlichen Theorien und Alltags-theorien unterscheiden. Theorie kann im Bereich zwischen Wissen und Nicht-Wissen eingeordnet werden als ein Mechanismus, der zur Verwandlung von Nicht-Wissen in Wissen beiträgt. Dabei oszilliert Theorie in diesem Raum zwischen Wissen und

Glauben. Hier liegt die einflussreiche Popper'sche „Unended Quest“, dass wir im Moment das glauben, was wir vorläufig wissen. Theorie ist in diesem Sinn ein wesentliches Instrument, das zur Verwandlung von Nicht-Wissen in Wissen beitragen kann, und dafür die Überprüfung an der Realität erfordert.⁶

Bei „theoretischen“ Auseinandersetzungen kann man das Gewicht stärker auf den Aspekt des Glaubens legen (und verschiedene Glaubensvorstellungen und begriffliche Explikationen aufeinanderprallen lassen – beispielweise über das Menschenbild oder Formen der Rationalität –, wobei im Extremfall noch damit argumentiert wird, was man glauben soll oder im schlimmsten Fall: muss), oder man kann stärker auf den Aspekt der Überprüfung an der Empirie bzw. an den Fakten⁷ abstellen (wobei die Konfrontation des Glaubens mit den empirischen Repräsentationen und letztlich die Frage der Falsifizierbarkeit im Mittelpunkt stehen).

Dies verweist auf die zentrale Bedeutung der Frage der Wissenschaftsforschung nach den Praktiken der Produktion von Daten, Fakten und Evidenzen. Man kann an einigen zentralen Beispielen sehen, dass das, was heute als „Evidenzen“ im Bereich des LLL gehandelt wird, keinesfalls einfache „Fakten“ im Sinne von Daten oder statistischen Informationen sind (wie das aber oft in den politischen oder praktischen Alltagsdiskursen⁸ missverstanden wird).

Auch die neueren forschungsstrategischen Diskussionen im Bereich der Bildungs-/Erziehungsforschung zeigen den hohen Grad an Theorie-Ladung in den Vorstellungen über die Qualität von Evidenzen (siehe dazu die Beiträge in OECD 2007).

In den einschlägigen Diskussionen, wie auch in der Forschungspraxis und den in die Politik und Praxis diffundierenden „Evidenzen“ kann man eine Tendenz der Restaurierung des „Mode 1“ konstatieren.

5 Nicht oft werden diese Fragen und Probleme der Überprüfbarkeit und Überprüfung (wenn man so will von Mode 1 und Mode 2) so deutlich der Öffentlichkeit vorgeführt, wie im Fall der Neugestaltung der Wiener „Albertina“. Der Architekt erhielt den Zuschlag für eine Gestaltung (Mode 2) – es war der „Flügel“ aus Titan –, die von vornherein aufgrund der Materialeigenschaften (Mode 1) eigentlich undurchführbar war, was sich aber für die Financiers erst im Nachhinein herausstellte. Mit verschiedenen Wahrheitstheorien könnte man vermutlich weiter über die Frage der Durchführbarkeit dieser Neugestaltung diskutieren.

6 Ein eindrückliches (postmodernes) Bild liefert dazu Umberto Eco bei der Aufklärung des Kriminalfalles in „Der Name der Rose“: Die Apokalypse fungiert als Theorie, die zur Aufklärung des Falles führt, obwohl sie faktisch die falsche Theorie ist.

7 Dies wird durch das Mantra von Andreas Schleicher am Ende seiner Präsentationen über neue PISA-Befunde unterstrichen: „...and remember: Without data, you are just another person with an opinion“.

8 Der Umgang mit so genannten „Fakten“ in den politischen oder praktischen Diskursen im Bereich des LLL oder auch in anderen Bereichen, wäre eine eigene Betrachtung wert (siehe Lassnigg 2006).

Die zentralen politikrelevanten Beispiele von Evidenzen beispielsweise zur Chancengleichheit (John Roemer wie auch die Forschungen zur Gerechtigkeit und Wohlfahrtsökonomie von Amartya Sen, Martha Nussbaum oder John Rawls) wie auch zur Wirksamkeit von Interventionen (James Heckman und Kollegen, Ludger Wößmann und KollegInnen, Eric Hanushek und KollegInnen) sind ohne einen sehr hohen Grad an methodischer Kenntnis und auch theoretischer „Basisbildung“ nicht mehr nachvollziehbar. Wir haben es mit komplexen und nicht direkt beobachtbaren Phänomenen zu tun, die eine geeignete Methodologie für die Produktion von Evidenzen erfordern.⁹ Zwei Beispiele sollen dies illustrieren.

Beispiel 1: stilisierte „Evidenzen“ zu Bildungserträgen und Kosten-Nutzen-Relationen

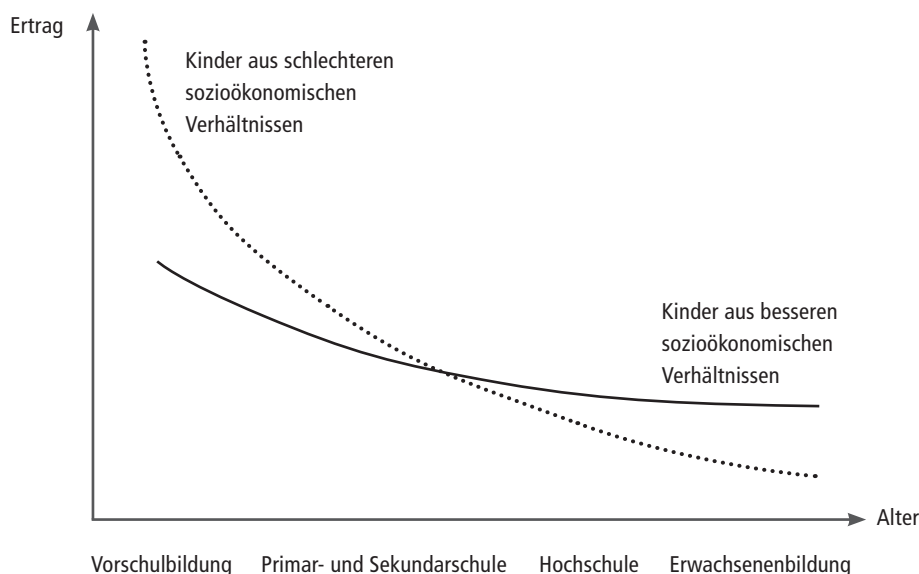
In der Mitteilung der EU-Kommission zu „Effizienz und Gerechtigkeit“ (vgl. Europäische Kommission 2006, S. 4) wird eine grafische Darstellung

präsentiert, die auf den jahrzehntelangen Forschungen der Gruppe um James Heckman beruht und ihre Ergebnisse auch in gewisser Weise auf den Punkt bringt.

Diese stilisierte Darstellung (siehe Abb.1) zeigt, dass die zu erwartenden Erträge von Bildungsmaßnahmen auf das Lebensinkommen mit steigendem Alter bei der Bildungsteilnahme ceteris paribus (unter sonst gleichen Umständen) deutlich und sukzessive zurückgehen, und dass dieser Rückgang bei Personen mit ungünstigeren Herkunftsbedingungen rascher vor sich geht als bei Personen mit günstigem sozialen Hintergrund. Überdies sind nach diesen Forschungen die Netto-Erträge bzw. Kosten-Nutzen-Relationen etwa ab dem Ende der Pflichtschule aufgrund der steigenden Kosten der Interventionen im Durchschnitt negativ (in der Abb. nicht sichtbar).

Ohne dass dies ausdrücklich gesagt wird, kann man diese Darstellung als kausale ökonomische Begründung für den „Matthäus-Effekt“¹⁰ ansehen.

Abb. 1: Ertrag der Bildung in den verschiedenen Lebensphasen



Quelle: Europäische Kommission 2006, S. 4.

9 Ein Feld, in dem diese Probleme in exemplarischer Weise direkt virulent und praxisrelevant werden, ist die Disziplin der Evaluationsforschung. In Lassnigg (2009) wird am Beispiel der Arbeitsmarktpolitik gezeigt, wie über den Zeitraum von mehr als drei Jahrzehnten ein Instrumentarium mit einem hohen Grad an Sophistizierung entwickelt wurde, das aber immer noch nur teilweise ausreicht, Fragen der Wirksamkeit und Effizienz ausreichend zu klären (siehe Lassnigg 2009).

10 Matthäus-Evangelium: „Denn wer da hat, dem wird gegeben und er wird im Überfluss haben, wer aber nicht hat, dem wird auch noch weggenommen, was er hat“ (Mt 25, 29).

Es ist nach diesem Ergebnis ökonomisch rational, dass weniger „gebildete“ Personen aufgrund ihrer ungünstigeren Ausgangssituation für Lernprozesse und aufgrund der geringeren zu erwartenden Erträge („skill begets skill“) auch deutlich weniger in ihre Weiterbildung investieren als „gebildete“ Personen. Die Forscher ziehen aus diesen Ergebnissen den Schluss, dass öffentliche Investitionen in Bildungsmaßnahmen vor allem im frühkindlichen Bereich und im Pflichtschulalter getätigt werden sollen, und dass für ältere und wenig gebildete Gruppen und Personen andere Maßnahmen (etwa Einkommenszuschüsse, „In-work-benefits“) bessere Ergebnisse erwarten lassen.

Wenn man nun die Originalpublikation (siehe Cunha et al. 2005; siehe auch Heckman 2006) betrachtet, die die Produktion dieser „Evidenzen“ beschreibt, so enthält diese so hoch „sophistizierte“ ökonomische Berechnungen, dass diese ohne elaboreierte Spezialausbildung nicht mehr nachvollziehbar sind. In einem weiteren anwendungsorientierten Beitrag für Schottland wird ein Gesamtbild an „Evidenzen“ aus der Sicht dieser Forschergruppe kondensiert dargestellt, das weitreichende bildungspolitische Schlüsse für den gesamten Zyklus der „Skill Formation“ nahelegt (siehe Heckman/Masterow 2004).

Beispiel 2: Konzepte und „Evidenzen“ zu Fragen der Gerechtigkeit und Chancengleichheit

Ebenfalls in Dokumenten der EU-Kommission finden sich Referenzen auf John Roemer (2000) als Urheber des zugrundegelegten Konzeptes von „Chancengleichheit“. Es unterscheidet zwischen Ressourcen und Einsatz (Effort), lenkt die Aufmerksamkeit auf die Gleichheit der Ressourcen im Sinne eines „Levelling the playing field“ und stellt die Festlegung des Zeitpunktes, bis zu dem die Gleichheit der Ressourcen gesichert werden soll, und ab dem also die Individuen auf sich gestellt dem Wettbewerb ausgesetzt werden, in den Mittelpunkt.¹¹ Damit wird die alte Frage nach der Gleichheit der Ergebnisse teilweise relativiert und die Entkoppelung des

Zusammenhanges zwischen den Hintergrundvariablen und den Leistungsergebnissen als wesentliches Kriterium der Chancengleichheit hervorgehoben: Negative Einflüsse der Hintergrundfaktoren auf Zugang und Leistungen sollten durch die öffentlichen Interventionen soweit wie möglich gemildert werden.

Als Minimalkriterium kann aufgestellt werden, dass bei positiven Hintergrundfaktoren wenigstens nicht mehr öffentliche Ressourcen aufgewendet werden sollten als bei negativen Hintergrundfaktoren. Roemer selbst hat dies am Beispiel von Bildungsinvestitionen für „schwarze“ und „weiße“ US-AmerikanerInnen demonstriert: Wenn für „Weiße“ das x-fache investiert wird, so ist eine Differenz im Bildungsniveau selbstverständlich zu erwarten, und man kann errechnen, wie viel für die Benachteiligten zusätzlich aufgewendet werden muss, um hier Gerechtigkeit im Sinne der Chancengleichheit herzustellen. Wenn dies auch auf der Ebene der Gerechtigkeit eine einfache und plausible Argumentation darstellt, so kompliziert sich der Sachverhalt bei näherer Betrachtung. Eine erste Problematik, zu der es bereits eine Menge an Evidenzen gibt, ist der schwache Zusammenhang zwischen dem Ausmaß an Ressourcen und den Leistungen im Schulwesen, der ebenfalls als „stilisierte Evidenz“ aus den bildungsökonomischen Forschungen etabliert ist. Dieser fehlende Zusammenhang steht in einem klaren Widerspruch zum intuitiven Alltagsglauben und auch zum Prinzip einer ökonomischen Produktionsfunktion, demzufolge einem zusätzlichen Ressourceneinsatz im Prinzip auch mehr (bessere) Ergebnisse gegenüberstehen müssten.¹² Wenn man die angesprochenen „Evidenzen“ näher betrachtet, so stößt man wieder auf sophistizierte Methodologie und weitgehende theoretische Konzepte und Annahmen (siehe z.B. Wößmann 2008).

Eine zweite Problematik besteht aber auch in der Diskussion und Analyse der Vorstellungen von Gerechtigkeit selbst. Roemer selbst versucht diese Fragestellungen ebenfalls „evidenz-basiert“ zu analysieren – nachdem er viel Zeit seiner Karriere

¹¹ In Österreich ist im Zusammenhang mit der LLL-Strategie dieser Zeitpunkt umstritten, und liegt zwischen dem Abschluss einer Berufsbildung auf der Sekundarstufe (Konsens) und einem ersten Hochschulabschluss (teilweise vorgeschlagen).

¹² Hier besteht im öffentlichen Dienst generell noch die Konvention, dass Output=Input gesetzt wird (vgl. Zendron 2008, S. 162), nicht zuletzt weil die Inputs relativ leicht, die Outputs aber oft sehr schwer zu erfassen sind.

mit dem Versuch verbracht hat, die Marx'sche Ökonomie methodisch zu formalisieren. Wenn man die entsprechenden Publikationen betrachtet, so stößt man auf noch sophistiziertere Methodologien als im vorigen Beispiel (siehe z.B. Roemer/Veneziani 2004). Das allgemeine Argument, zu dem diese Analysen führen, besagt, dass man in einer intergenerationellen Perspektive mit einem allein ressourcenbasierten Argument nicht zu einer nachhaltigen Entwicklung von Gerechtigkeit kommt, und daher eigentlich auch eine Vorstellung über die Ergebnisse, im Verständnis von Roemer/Veneziani: „Wohlfahrt“, vorhanden sein muss, die auch Präferenzen der älteren Generation für die „Wohlfahrt“ der Nachkommen einschließt.¹³

Eine zweite Argumentation zur Frage der Chancengleichheit verknüpft Bildungsergebnisse mit verteilungspolitischen Fragen, wobei es wiederum um die Frage der öffentlichen Aufwendungen bzw. Förderungen geht (siehe Checchi 2006, Lassnigg et al. 2007). Sehr verkürzt werden hier zwei polare Vorstellungen gegenübergestellt, wie Gerechtigkeit hergestellt werden kann: In der „kompensatorischen“ Version wird im Bildungswesen direkt Chancengleichheit im Sinne der Schaffung gleicher Voraussetzungen für den späteren Wettbewerb im Leben hergestellt. In der „elitären“ Version werden zunächst möglichst die Eliten stärker gefördert, um das dadurch erwartete höhere Wohlfahrtsniveau dann über Umverteilung den Benachteiligten zukommen zu lassen. Diese Vorstellungen werfen ebenfalls viele Fragen nach „Evidenzen“ auf, insbesondere nach den Verteilungswirkungen der Bildungsausgaben bzw. für die elitäre Version auch nach der Umverteilungswirksamkeit der öffentlichen Haushalte insgesamt.

Betrachtet man hier die entsprechende Forschung, so stößt man wiederum auf sophistische Methodologien (siehe Hanushek/Leung/Yilmaz 2003) und komplexe theoretische und konzeptionelle Fragen

(etwa über die Verteilungswirkungen unterschiedlicher Steuersysteme und das Rationale progressiver Besteuerung). Dass es sich hier um keineswegs abgehobene Fragen handelt, zeigen die Debatten um die österreichischen Studiengebühren, die je nach Betrachtungsweise „nach oben“ umverteilen oder eher neutrale Verteilungswirkungen haben (siehe Egger/Sturn 2007).

Was diese Beispiele im Hinblick auf die Theoriefrage demonstrieren, ist die festzustellende Differenz zwischen den Alltagsdiskursen und der Art der in der einschlägigen spezialisierten Forschung präsentierten Evidenzen, die mit einem „normalen“ Niveau an Allgemeinbildung nicht mehr nachvollziehbar sind. Wie ist in der Praxis damit umzugehen? Was bedeutet es, wenn in zentralen Europäischen politischen Dokumenten auf Basis von derart elaborierten „Evidenzen“ argumentiert wird? Ist das etwas Neues, oder gleicht sich hier die Bildungspolitik nur anderen Bereichen wie der Medizin oder den Naturwissenschaften an? Wird man hier eben Vertrauen in die Wissenschaft setzen müssen, wie man das in vielen anderen Praxisbereichen auch tut? Oder soll man diese Forschungen aufgrund der bildungsfremden Paradigmen ablehnen oder ignorieren oder gar – in Analogie zu den Diskussionen im Bereich der Gentechnik – bekämpfen, wie dies die LehrerInnengewerkschaft nicht nur in Österreich tut? (Siehe dazu aus Kanada: Zwaangstra/Clifton/Long 2007) Oder handelt es sich hier um Bildungsaufgaben zur Aneignung und Verbreitung des Verständnisses dieser Methodologien – gewissermaßen um eine Aufwertung der Bildung, um die Argumente und Begründungen zur Vertreibung der Bildung zu verstehen?

Forschungsstrategische und anwendungsorientierte Diskussionen

Zu den Evidenzstandards in der Wissenschaft gibt es eine aktuelle Diskussion im Rahmen der

13 Im Originaltext: „In studying the multigeneration world, we have learned that, if we choose what we call an objectivist equalism – we have taken „functioning“ as an appealing one – then equality of opportunity for that condition implies there is no protracted human development, where human development is conceived of not as an increase in human welfare, but rather in human capacities to function. Thus, two major characteristics of what comprises the good society, as it has been conceived of by egalitarians for several hundred years, are incompatible. We showed that if we equalize opportunities for welfare, where an adult's welfare depends upon her own level of functioning and the functioning levels of a finite stream of her descendants, the unpleasant inconsistency continues to hold. If, however, we choose a thorough-going kind of welfare as the condition for which opportunities should be equalized – one which declares that an individual's welfare depends not just on his capacities and the capacities of his children, but rather on his own capacities and his child's welfare – then human development and equality of opportunity are mutually consistent“ (Roemer/Veneziani 2004, S. 652; Hervorhebung L.L.).

OECD-Initiativen zur Verbesserung evidenz-basierter Bildungspolitik. Zwei unterschiedlich orientierte Forscher, Thomas Cook und Stephen Gorard (2007), haben in einer spannenden Diskussion ihre Vorstellungen über diese Problematik formuliert, die in sehr hohen Anforderungen an die Methodologie resultieren. Die methodologische Hauptfrage nach Evidenz wird in der Sicherung kausaler Effekte positioniert (auch wenn demgegenüber in anderen Forschungsrichtungen heute kausale Effekte in sozialen Zusammenhängen mehr oder weniger in Frage gestellt werden – dies lockert jedoch nicht die methodologischen und intellektuellen Ansprüche, wie am Beispiel der Systemtheorie leicht erkennbar ist).

Antworten zur Frage nach den Evidenzstandards der Praxis und Politik diversifizieren sich bereichsspezifisch aus. Ein gewisses Paradigma, das interessanterweise bereits vor Jahrzehnten von einem der erziehungswissenschaftlichen Titanen, Jean Piaget, als Ideal der Bildungsforschung herangezogen wurde, ist die Medizin mit ihrem „Goldstandard“ der experimentell abgesicherten Evidenzen. Die Praxis in diesem Bereich ist selbst nicht ohne gravierende Probleme (siehe House 2008), wird aber beispielsweise auch in der Disziplin der wissenschaftlichen Evaluierung von Arbeitsmarktpolitik als Leitbild forciert. Im Bereich des Bildungswesens sind diese methodologischen Fragen bisher noch weniger ausführlich angekommen. Die Bildungspsychologie spielt hier eine Vorreiterrolle (siehe Spiel 2009).

Bezugnehmend auf das Schema in Abb. 2 gehen vergleichende Länderanalysen der OECD zur Praxis der Bildungsforschung – und Österreich ist hier keinesfalls eine Ausnahme – davon aus, dass in diesem Feld die Praxis der deskriptiven Forschung, also der erste Zyklus (Phase 1-4), noch kaum überschritten ist. Empirische Forschungen mit entsprechender Methodologie zum zweiten Zyklus (Phase 4-6) sind nur in wenigen Ländern überhaupt vorhanden. Das bedeutet, dass die vorgeschlagene Anwendung von multi-method-Strategien gar nicht möglich ist (wenn ein wesentlicher Teil der Methoden gar nicht verwendet wird).¹⁴

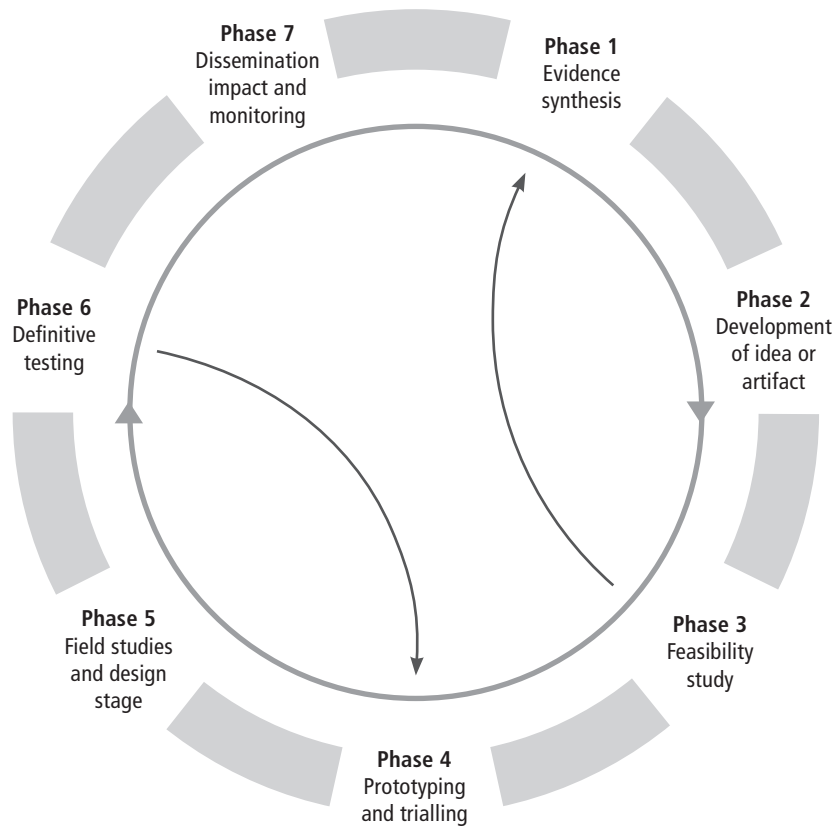
Theoretische Fundierungen und Evidenzen für LLL

Fragt man nun nach den theoretischen Begründungen für die verschiedenen Aspekte des LLL – die gesellschaftlichen Anforderungen, das neue Paradigma gesellschaftlicher Organisation des Lernens, die Transformationen zur Verwirklichung dieses Paradigmas – so reproduziert sich auf der einen Seite die Komplexität des LLL-Paradigmas in der Vielfalt der vorhandenen Theorien und Evidenzen. Auf der anderen Seite kann man aber auch eine gewisse ökonomische „Einfalt“ feststellen, da weitergehende soziale, kulturelle und philosophische Konzepte nicht oder bestenfalls ansatzweise in den Diskurs integriert sind. Man kann untersuchen, inwieweit sie integrierbar sind. Gleichzeitig gibt es parallel dazu „kritische“ Ansätze, die grundlegend andere alternative Argumentationsstrategien verfolgen.

Das Schema in Abb. 3 zeigt die verschiedenen gesellschaftlichen Dimensionen, die durch das LLL-Paradigma (zumindest) betroffen sind, und die verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen, die diese Dimensionen bearbeiten. Im Mittelpunkt steht das Lernen in seinen Spielarten zwischen informellen und formalen Aktivitäten, das in verschiedenen Begrifflichkeiten theoretisch-institutionell gefasst wird (als Erziehung, Bildung, Sozialisation, Training etc.). Dieses Lernen findet in gesellschaftlichen Institutionen statt (Familie, soziale Gemeinschaft, Bildungs-/Erziehungswesen, Arbeitsplatz und Betrieb), die wiederum durch Staat und Politik reguliert und beeinflusst werden. Technologie, Wirtschaft, Soziales und Kultur sind die weiteren gesellschaftlichen Felder oder Sub-Systeme, in die das Lernen interaktiv über verschiedenste Wechselwirkungen bzw. AkteurInnen eingebunden ist. Eine evidenz-basierte Politik/Praxis des LLL, wenn sie wirksam sein soll, würde auf diesen verschiedenen Dimensionen theoretische und empirische Spezifikationen erfordern. Wenn man von einem systemischen oder holistischen Charakter des LLL als Politikparadigma ausgeht, würde der Anspruch auf evidenz-basierte Politik/Praxis letztlich darauf hinauslaufen, dem Politikparadigma eine Theorie

¹⁴ Man kann hier z.B. die Auswertungen der internationalen Leistungsstudien (PISA etc.) in Österreich mit dem methodischen Standard der vergleichenden Analysen in der Bildungsökonomie kontrastieren, um die Differenz zu sehen.

Abb. 2: Modell des Forschungszyklus



Quelle: OECD 2007, S. 44.

„nachzubauen“, die in der Lage ist, die erforderlichen Evidenzen zu generieren und zu organisieren – gerade dies scheint aber aufgrund der Komplexität und Vielfältigkeit des Anspruches nicht möglich zu sein. Man kann versuchen, eine Bestandsaufnahme vorhandener Bausteine vorzunehmen und einen ersten – sicherlich nicht vollständigen – Überblick über ein mögliches Bauwerk zu gewinnen.

Der Kernbereich Lernen, Lehren, Selektieren: unterbelichtet und wenig Evidenzen

Die Praxis des Lehrens/Lernens wird von den institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen wesentlich beeinflusst. Im Zentrum steht hier jedoch sicherlich das Wissen über das Lernen selbst und über die Möglichkeiten seiner Beeinflussung (Lerntheorie, pädagogische Methoden, Formen und Funktionen der Leistungsbewertung etc.).

Hier gibt es heute noch immer fundamentale theoretische Fragen, die sich in gegensätzlichen Paradigmen äußern. Am deutlichsten werden diese Fragen vielleicht in den soziologischen und ökonomischen Thesen und Theorien über das „Technologiedefizit“ und die „Produktionsfunktion“ im Bildungs-/Erziehungswesen zum Ausdruck gebracht. Die von Karl Weick formulierte These der losen Koppelung der Prozesse zu ihrer Technologie (siehe Weick 1976), die von der Systemtheorie stark aufgenommen wurde, und die von Kenneth Arrow formulierte Filter- oder Signalling-Theorie der Bildungsökonomie (siehe Arrow 1973) sind hier immer noch fundamentale theoretische Herausforderungen.

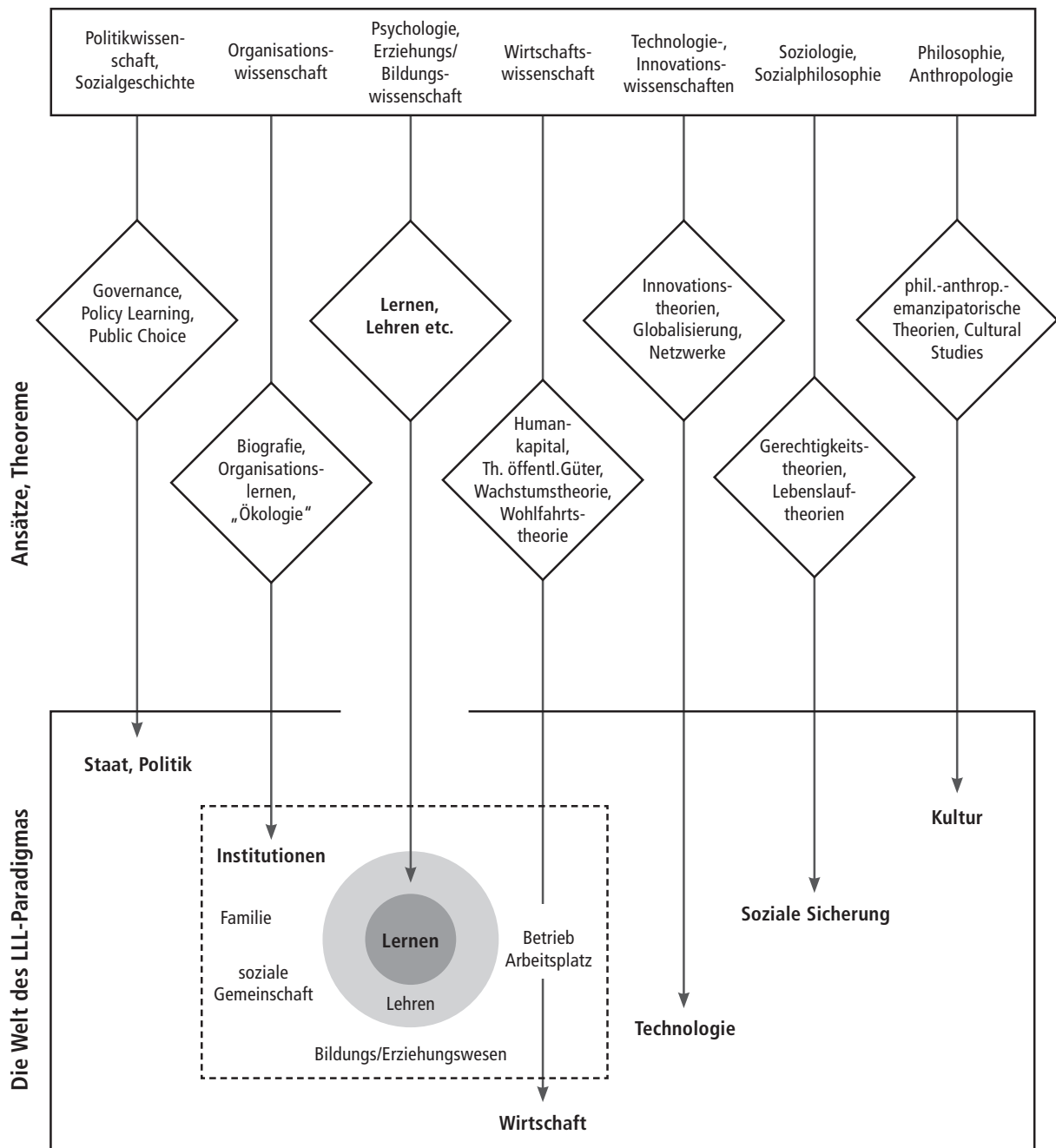
Das Technologiedefizit (siehe auch Meyer et al. 1983) meint, dass die Lernprozesse endemisch von so komplexer Natur sind, dass es keine „richtige“ Technologie für ihre Gestaltung geben kann. Daraus folgt, dass

es Möglichkeiten für viele verschiedene Technologien geben muss, die durch das institutionelle Setting der Schule sozusagen geschützt werden. Die Signalling-Theorie geht noch einen Schritt weiter, und sagt, dass die formalisierten Bildungsprozesse nicht Lernen produzieren, sondern nur das ohnehin vor sich gehende Lernen klassifizieren und sozusagen mit einem Stempel versehen können (siehe auch Blaug 1993). Die

konstruktivistischen Lerntheorien sind von diesen Thesen nicht allzu weit entfernt, wenn sie stark auf die Schaffung von Lernbedingungen abstellen.

Paradoxerweise stellt die LLL-Konzeption das Lernen zwar in den Mittelpunkt, es wurde aber schon vor längerem zweifellos zu Recht herausgearbeitet, dass die eigentlichen Lernprozesse im gesamten

Abb. 3: Die theoretischen Welten des „Lifelong Learning“ und ihre Alternativwelten



Quelle: eigene Darstellung (eine umfassendere Darstellung ist unter <http://www.equi.at/material/III-theorie-bild.pdf> zu finden)

Paradigma stark unterbelichtet sind (siehe Alheit/Dausien 2002). Allgemein kann man im LLL-Paradigma eine deutliche Tendenz zu den konstruktivistischen Ansätzen über das Lernen feststellen, was grundsätzlich eine Reservation bei den traditionell orientierten Kräften in den Bildungssystemen erwarten lässt (siehe Vanderstraeten/Biesta 1998).

Auf dieser Ebene der Gestaltung der Lehr-Lernprozesse ist die Evidenz-Basierung des LLL bisher von allen Richtungen schwach ausgeprägt. Es werden eher Glaubenssätze und Prinzipienklärungen ausgetauscht, als dass über ernste Forschungsergebnisse diskutiert werden würde. Vor allem zwei Theorienbündel sind hervorzuheben:

- erstens die Ansätze zum Lernen von Erwachsenen (siehe dazu die klassischen Werke zur Erwachsenenbildung von Jarvis 2004 und 2005 oder Hiemstra 2002), die sich auch mit den Erfahrungen zum Lernen in den sozialen Gemeinschaften („Community Education“) beschäftigen,
- und zweitens die in jüngerer Zeit sich rasch entwickelnden Ansätze zum (informellen) Work-based Learning (siehe Griffiths/Guile 2000; Unwin 2004, Gruber/Mandl/Oberholzner 2008).

Politik und Organisation: Ökonomisierung des Lernens und öffentliche Güter

Die Politik bezieht sich auf die Gestaltung der Umgebungsfaktoren für das Lernen. Bereits die Skizzierung der Grundzüge des LLL-Konzepts in Abschnitt 1 hat seine weitreichenden institutionellen Implikationen gezeigt. Die Ansätze der Evidenz-Basierung sind bisher stark auf ökonomischen Theorien und Forschungen aufgebaut. Die Anforderungen an das Bildungs-/Erziehungswesen werden wesentlich durch die Spielarten der Wachstumstheorie (siehe Europäische Kommission 2006a), die Humankapitaltheorie und ihre Weiterentwicklungen (siehe Acemoglu/Pischke 1998, Bassanini et al. 2005) sowie durch die Innovationstheorien (siehe Lundvall 2008 u. 2007) analysiert.

Es gibt hier weitgehenden Konsens darüber, dass v.a. in den reichen Ländern Investitionen in Humankapital ein wesentlicher Wachstumsfaktor sind. Es gibt unterschiedliche Ergebnisse zum Gewicht dieses

Faktors und damit auch zur Dringlichkeit öffentlicher Investitionen und zu den Schwerpunkten und Formen der erforderlichen Interventionen. Die wirtschaftliche Internationalisierung und Globalisierung unterstreicht diese Anforderungen.

Ein weiterer Schwerpunkt der Forschung liegt im Bereich der Wirkungen von Bildungsbeteiligung auf individuelle Erträge, wobei sich hier die Forschung v.a. auf die Erstausbildung bezieht, und die Weiter-/Erwachsenenbildung noch weniger erforscht ist. Großer Konsens besteht über die Vordringlichkeit von Investitionen im frühkindlichen Bereich und über die wesentliche Bedeutung des Unternehmenssektors für die Prozesse der „Skill Formation“ (siehe Heckman/Masterow 2004; Mayer/Solga 2008).

Eher widersprüchliche Befunde bestehen über die politischen Ansätze im Unternehmenssektor. Die klassische Humankapitaltheorie geht hier von marktmäßiger Selbstregulation aus im Hinblick auf die Produktion spezifischer Kompetenzen, während alternative Ansätze beträchtliche Ausmaße von Marktversagen orten. Einerseits werden Informationsprobleme gesehen, die die Unternehmen tendenziell zu Überinvestitionen anregen (siehe Acemoglu/Pischke 1998), andererseits gibt es Befunde, denen zufolge die Unternehmen einen beträchtlichen bis überwiegenden Teil der Produktivitätsgewinne nicht an die Beschäftigten weitergeben (siehe Dearden/Reed/Van Reenen 2005).

Überdies gibt es viele Befunde, denen zufolge Weiterbildungsförderungen in diesem Bereich nicht viel bewirken. Bassanini et al. 2005 kommen zu dem Schluss, dass die vorhandenen Evidenzen öffentliche Interventionen und Förderungen aus Effizienzgründen nicht rechtfertigen, eher sei die Förderung von Weiterbildung aus Gerechtigkeitsgründen gerechtfertigt. In jüngerer Zeit wird verstärkt der Entwicklung von lernfördernden Arbeitsstrukturen und Unternehmensorganisationen Aufmerksamkeit zuteil (siehe Holm et al. 2008).

Ein nächster Schwerpunkt der Theoretisierung bezieht sich auf die Formen der Bereitstellung von LLL und auf die Analyse der Politikprozesse im engeren Sinne. Auch hier dominieren ökonomische oder im weiteren Sinne polit-ökonomische Betrachtungsweisen, die weithin das Feld bestimmen, nicht zuletzt

weil es wenig alternative Forschungen dazu gibt. In diesen Theorien wird Politik nur sehr begrenzt als gestaltende Instanz und eher als Markplatz für WählerInnenstimmen gesehen. Lösungen werden daher v.a. von der angemessenen Gestaltung von Marktmechanismen und Anreiz-Systemen auf der Basis von Kosten-Nutzen-Überlegungen erwartet. Einen wesentlichen Durchbruch hat hier das Modell von Bishop/Wößman (2001 u. 2004) auf der Grundlage von Theoremen der institutionellen Ökonomie erbracht, die die Rationalitätsannahmen vom Individuum auf die involvierten Gruppen (SchülerInnen, Eltern, Lehrende, Management, Politik) erweitern und deren Interessenspositionen berücksichtigen. Aus diesem Modell ergeben sich Design-Faktoren für das formale Bildungs-/Erziehungswesen.

Ähnliche Modelle gibt es für ökonomisch begründete Design-Faktoren im Bereich der Hochschulbildung (siehe Barr 2002; Jacobs/van der Ploeg 2005), der Arbeitsmarktpolitik (siehe Calmfors 1994) und der Förderung von Erwachsenenbildung (siehe OECD 2003a u. 2003b), die in unterschiedlichem Maße empirisch gesichert sind. Die „ökonomisierungs“kritische Seite nimmt hier eher normative Positionen gegenüber den ökonomischen Grundannahmen ein (Fundamentalkritik am „Homo Economicus“ und den engen Rationalitätsannahmen). Die konkreten Ergebnisse aus den Auswertungen (aufgrund der institutionell-ökonomischen Modelle) sind als theoretisch-empirische Herausforderungen für sie nicht so interessant.

Ein weiterer wesentlicher Theoriebereich, der die Konzeption von LLL begründet, ist die Theorie der

öffentlichen Güter, die die Anwendbarkeit und Anwendung des Marktmechanismus gegenüber dem Bedarf an öffentlichen Interventionen auf verschiedene gesellschaftliche Leistungsbereiche analysiert. Öffentliche Güter müssen oder sollen aufgrund ihrer Eigenschaften aus der Marktwirtschaft im engeren Sinn ausgeklammert und öffentlich bereitgestellt werden. Hier liegt eine wesentliche Schnittstelle zwischen einer evidenz-basierten und einer normativen Betrachtungsweise der LLL-Politik. Es geht dabei

- erstens um die Frage, ob Bildung/Erziehung „Güter“ sind, auf die die Logik des Marktes überhaupt effizient anwendbar ist („technisches Marktversagen“)
- zweitens, wenn ja, ob wesentliche Argumente dagegen sprachen, dass diese Logik angewandt werden soll („normatives Marktversagen“)
- und drittens, inwieweit Marktmechanismen bei eingeschränkter Anwendung die effiziente Allokation verbessern können, wenn es gleichzeitig auch in mehr oder weniger großem Ausmaß „Politikversagen“ gibt (siehe OECD 1996; Lassnigg 2000; Booth/Snow 1996).

Zusammenfassend geht es bei den ökonomischen Theorien und Theoremen zum LLL ganz wesentlich um die grundlegende Frage, ob es möglich ist, evidenz-basiert den erforderlichen Umfang von – grundsätzlich knappen – gesellschaftlichen Ressourcen für das Lernen im Vergleich zu alternativen Verwendungen privater und öffentlicher Mittel zu

Abb. 4: Voraussage von positiven und negativen Faktoren für Qualität im Schulwesen im institutionellen Modell

Die Qualität unterstützende Faktoren	Die Qualität beeinträchtigende Faktoren
<ul style="list-style-type: none"> • zentrale Prüfungen • Elterneinfluss • zentrale Standards und Kontrolle • Aufmerksamkeit der LehrerInnen für SchülerInnenbewertung • Schulautonomie in Prozess- und Personalfragen • LehrerInneneinfluss auf Lehrmethoden • gewisser Anteil an Privatschulen zur Wettbewerbsförderung • (Verwaltung auf mittlerer Ebene) 	<ul style="list-style-type: none"> • Einfluss der LehrerInnengewerkschaft • Schulautonomie über Budget • LehrerInneneinfluss über Arbeitsausmaß

Quelle: Lassnigg et al. 2007 auf Basis von Bishop/Wößmann 2001, Tabelle 2

bestimmen. Dazu gibt es v.a. prozedurale Antworten, der Umfang erforderlicher Investitionen kann nicht angegeben werden. In zweiter Linie geht es um die Analyse der Bereitstellungsformen, die einen möglichst effizienten Einsatz der aufgewendeten Ressourcen ermöglichen können.

Institutionen und Zielsetzungen: Viel Theorie und wenig Evidenz zu Politiklernen, Life Course und Capabilities

Hier kann man eine Gruppe von Ansätzen charakterisieren, die zwar mit den ökonomischen Konzepten mehr oder weniger direkt kompatibel oder komplementär dazu sind, aber den eigentlichen Kern überschreiten.

Als erstes sind die politikwissenschaftlichen Ansätze der Governance und des Politiklernens zu nennen. Hier geht es – anknüpfend an die Entwicklung des New Public Management – um ein gegenüber der Marktpräferenz erweitertes und teilweise mehr optimistisches – Verständnis der politischen Prozesse, das die Institutionen und kollektiven AkteurInnen stärker in den Mittelpunkt stellt und dabei Lernprozesse und Lernformen in der Politik analysiert. Evidenzen sind in diesem Feld noch wenig verfügbar, der Fokus liegt eher auf der Entwicklung von tragfähigen Konzepten (siehe Hall 1993; Zeitlin 2005 u. 2006).

Ein zweites, sich bereits seit längerem entwickelndes Themenfeld, das enge Verbindungen mit LLL aufweist, ist die Lebenslaufforschung (Life-course-research), die eine soziologische Tradition mit der Untersuchung der Institutionalisierungen des Lebenslaufes aufgebaut hat (siehe Kohli 1985; Bolder/Witzel 2003), aber in jüngerer Zeit ebenfalls stark „ökonomisiert“ wurde. Dabei werden vor allem die Strukturierungen des Lebenslaufes, wie sie durch das traditionelle Sozialsystem unterstützt werden, auf ihre ökonomischen und Anreiz-Wirkungen hin analysiert. Im Ergebnis wird herausgearbeitet, dass die Sozialsysteme immer noch stark auf das „männliche Breadwinner-Modell“ (und dessen starke Unterstützung von Seniorität und Umverteilung zu den älteren Jahrgängen) aufgebaut sind, was ganz starke Wirkungen in Richtung Dequalifizierung und Qualifikationsvernichtung bei den Frauen und teilweise auch bei den älteren Männern zeitigt (siehe Bovenberg 2007).

Die neo-liberalen Angriffe auf die Institutionen und der hohe Impetus für Flexibilisierung haben temporär die Institutionalisierungen untergraben, gegenwärtig gibt es eher eine Tendenz zur Re-institutionalisierung, wobei Lernen und Qualifizierung eine wichtige Rolle spielen (zu „Flexicurity“ siehe Madsen 2006; Europäische Kommission 2006b und zu „Education Gospel“ siehe Grubb/Lazerson 2005).

Ein allgemeineres Themenfeld, das die gesellschaftlichen Grundlagen und Ziele des Wirtschaftens analysiert, ist die universalistische Wohlfahrts- und Gerechtigkeitstheorie. Hier stellt insbesondere das Konzept der „Capabilities“ von Amartya Sen (1999) auch direkte Verbindungen zum LLL her. Ein zentraler Gedanke hierin ist, dass zur gesellschaftlich gedeihlichen Funktionsfähigkeit des Marktes allen MarktteilnehmerInnen ausreichende Möglichkeiten zur Entwicklung ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen – eben die Capabilities – für die Beteiligung an den marktwirtschaftlichen Aktivitäten garantiert werden müssen. Obwohl diese Ansätze grundlegend auf liberalen marktwirtschaftlichen Prinzipien aufbauen, sehen sie die ökonomische Aktivität nicht als Selbstzweck der Schaffung von Reichtum durch Wachstum, sondern als Mittel zum Zweck der Entwicklung von gerechteren Gesellschaften.

Grundlagen und treibende Kräfte: Globalisierung, Autopoiesis, kommunitaristische Werte

Eine zweite Gruppe von theoretischen Ansätzen ist mit den ökonomischen Theorien bis zu einem gewissen Grad kompatibel, ergänzt und erweitert die Perspektive aber stärker. Hier sind erstens die Netzwerk- und Globalisierungstheorien zu nennen, die zunächst für die Formulierung der Konzepte der Informations- und Wissensgesellschaft sehr wichtig waren (siehe z.B. Toffler 1980), später hat v.a. Manuel Castells mit seiner Network Society wesentliche Impulse für eine neue Perspektive auf die Gesellschaft gesetzt. Die Szenarien und weiteren Materialien des OECD-Projektes „Schooling for Tomorrow“ (siehe OECD 2008) liefern hier wichtige Impulse. Die Globalisierung hat dann insbesondere übernationale Betrachtungen der Bildungsentwicklung und die Beachtung ihrer direkten Folgen wie etwa Migration und Outsourcing und die Förderung weltweiter Bildungsmärkte verstärkt (siehe Martens/Rusconi/Leuze 2007). Die wichtige Rolle der internationalen

Organisationen in der Entwicklung des LLL hat auch starke kritische Impulse gegenüber Strategien des internationalen Großkapitals hervorgerufen (ein früher Vertreter war Riccardo Petrella 2000 u. 1999; vgl. auch Burbules/Torres 2000).

Die Systemtheorie versucht das Bildungswesen als gesellschaftliches Subsystem zu verstehen, und knüpft dabei teilweise stark an die eingangs hervorgehobenen Theoreme des Technologiedefizites und der Signalling-Theorie an. Luhmann/Schorr (2006) haben in ihrer ersten systemtheoretischen Formulierung diese Theoreme/Ergebnisse mehr oder weniger direkt übernommen und in ihrer Begrifflichkeit verallgemeinert. Ein wesentlicher Beitrag der Systemtheorie zur Thematik besteht darin, dass das Erziehungssystem seiner Eigengesetzlichkeit („Autopoiese“) folgt und weder der Wirtschaft noch der Politik „untergeordnet“ werden kann. Dies hat wesentliche Konsequenzen für das Theorem der „Ökonomisierung“ wie auch für den Möglichkeitsraum von Formulierungen der LLL-Politik. Es gibt jedoch bisher wenig Versuche für evidenzbasierte Anwendungen (siehe dazu Luhmann 2002; Vanderstraeten 2006; Vanderstraeten/Biesta 1998; Baecker 2006).

Die klassische Soziologie betrachtet die Sozialisation von Normen und Werten als zentralen gesellschaftlichen Integrationsmechanismus. Diese Ideen sind tief ins Alltagsverständnis eingedrungen, und sie sind auch in vielen theoretischen Ansätzen in verschiedenen Spielarten präsent. Den Erziehungsprozessen wie auch den informellen Aneignungen in der Kindheit und Jugend kommt daher zentrale Bedeutung zu. Es hat jedoch lange gedauert, bis Erwachsenensozialisation ins Auge gefasst wurde. Im deutschen Raum sind erst Anfang der 1980er-Jahre Publikationen dazu entstanden (Orville Brim publizierte „Socialization after childhood“ bereits 1966). Insbesondere der Kommunitarismus (siehe Etzioni 1968) als politische Strategie hat die (Re-)Etablierung sozialer Werte betont, und diese

Ideen haben auch den Diskurs zu LLL teilweise beeinflusst, konnten aber den temporären Siegeszug des Neo-Liberalismus nicht beeinflussen.

LLL im Spiegel der Kritik: Lernen als transzendierende Kraft und hegemonialer Diskurs

Die mehr oder weniger frontal gegen die Ökonomisierung durch das LLL-Paradigma argumentierenden theoretischen Ansätze knüpfen teilweise an die Befreiungspädagogik an. Der biografische Ansatz¹⁵ (siehe z.B. Salling Olesen 2006) versucht mittels qualitativer Analysen das erfahrungsbasierte Lernen in biografischer Perspektive zu verstehen, und dabei das Individuum in die sozialen Zusammenhänge eingebettet in einem Wechselspiel zu sehen (siehe West et al. 2007). Dabei wird stark auf eine endogen transformative Kraft des Lernens selbst gesetzt, die auch in einem instrumentellen Kontext wirkt: *„We can define an open, embracing attention to inner as well as outer realities as the emotional precondition for, and sometimes also the outcome of learning. So reflecting and changing everyday life routines structuring work life may open very dynamic learning processes because they relate not only to the immediate situation but to more comprehensive life experiences“* (Salling Olesen 2006, S. 8).

Stärker anthropologisch-philosophisch begründet, betrachtet Peter Jarvis (2005) das LLL-Paradigma als „totalistisch“.¹⁶ Wesentlich ist in seiner Sicht ebenfalls der transformative, offene, reflexive Charakter des Lernens in der „vita activa“, der grundsätzlich nicht gegeben ist, wenn es bereits in den Zielsetzungen um Konformität und Anpassung geht. Der Totalismus-Vorwurf bezieht sich sehr apodiktisch auf die ökonomische Komponente selbst: *„work has been transformed to labour [...] labourers can never transcend the system because their labour is not creative work [...] self-fulfilment cannot be achieved through employability“* (Jarvis 2005, S. 8-9). Auch bei den sozialen, politischen und persönlichen Komponenten des LLL-Paradigmas,

15 Den biografischen Ansatz führen in der vorliegenden Ausgabe des MAGAZIN erwachsenenbildung.at Rudolf Egger und Eveline Christof genauer aus (siehe http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8_10_egger.pdf und http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8_11_christof.pdf).

16 *„By 2001, the Commission had espoused four aims for lifelong learning: employability; active citizenship; social inclusion; personal fulfilment [...] want to argue that these aims, together with lifelong learning, form the bases for a social policy but since they are formulated within a totalising framework, not only because the Commission has been trying to create a united Europe but also because it is ensnared within the dominant ideologies of economism and instrumentalism, the human condition it postulates is one in which the human potentiality is either unacknowledged or unachievable“* (Jarvis 2005, S. 8).

wie es in EU-Dokumenten vorgetragen wird, wird der instrumentelle Aspekt hervorgehoben.

Die Theorien im Bereich der „Cultural Studies“ fokussieren auf die gesellschaftlichen Machtprozesse und analysieren diese im Wechselspiel zwischen Subjektivität, Identität und Gesellschaft. Die LLL-Konzeption wird als hegemonialer Diskurs analysiert, in dem sich die Machtinteressen der Herrschenden an gesellschaftlicher Reproduktion manifestieren (siehe z.B. Fejes/Nicoll 2008). In dieser Sicht ist die Durchsetzung von transformativen Lernmöglichkeiten nicht im Rahmen einer „harmonischen“ LLL-Politik zu erwarten, sondern in aktiven Beteiligungen in den vielfältigen gesellschaftlichen Konflikten, wovon der Kampf um autonome Lernmöglichkeiten selbst einer ist.

Schluss

Stellt man abschließend die Frage, wie das Bauwerk der theoretischen Elemente aussieht, so ist diese umzuformulieren: Gibt es überhaupt ein Bauwerk oder sind es eher mehrere Gebäude, die mehr oder weniger nahe nebeneinander stehen? Vielleicht wie im früheren Berlin, mit einer Mauer dazwischen, die in unserem Fall zunächst aber unsichtbar ist?

Aus dem ersten Abschnitt ging hervor, dass LLL ein umfassendes komplexes Konzept ist, das auch entsprechend umfangreicher Fundierung bedarf. Im zweiten Abschnitt wurde gezeigt, dass in der Diskussion um eine Evidenzbasierung von Politik und Praxis ein sehr anspruchsvolles kausal-analytisches und letztlich quantitativ empirisch fundiertes Forschungsparadigma forciert wird, das v.a. in der Ökonomie vorherrscht. In den anderen beteiligten Disziplinen gibt es, wenn überhaupt, nur in sehr begrenztem Maße entsprechend fundierte Evidenzen. Die Zusammenführung vorhandener Ansätze und Evidenzen im dritten Abschnitt zeigt, dass man von einer evidenz-basierten Umsetzung des LLL-Paradigmas trotz der Fortschritte in einigen Bereichen noch weit entfernt ist.

Eine wesentliche Lücke besteht vor allem im Bereich der Lehr-Lern-Forschung (also beim „learning“-Teil), die Fortschritte liegen nach wie vor eher im Bereich der Begründungen und der institutionellen und organisatorischen Aspekte des LLL (also beim

„lifelong“-Teil). Auch zum Transformationsprozess in Richtung LLL gibt es eher Widersprüchliches. Wenn auch viele Probleme traditioneller Formen der Bereitstellung von Lerngelegenheiten klar sind, so ist die umfassende Überlegenheit marktmäßiger Bereitstellung bei Weitem nicht bewiesen.

Eine Übersicht über die verschiedenen theoretischen Welten im Bereich des LLL ergibt über die in sich kompatiblen ökonomisch orientierten Ansätze hinaus teilweise sehr stark konkurrierende Perspektiven, die viel weniger auf empirische Analysen und Begründungen Wert legen. Hier liegt die angesprochene Mauer. Wo und inwieweit hier Überbrückungsmöglichkeiten im Bereich der Theoriebildung liegen, ist nicht absehbar.

Wie ist mit den „produzierten Evidenzen“ seitens der konkurrierenden Ansätze umzugehen? Haben sie zu gelten, auch wenn man die Methoden des Zustandekommens nicht teilt bzw. nicht nachvollziehen kann? Könnte das LLL-Paradigma als forschungsgenerierender und die Theoriebildung fördernder Bezugspunkt dienen, auch wenn es dies bisher bestenfalls sehr begrenzt tut? Inwieweit liegt in der Forcierung der evidence-based Policy/Practice die Quelle für methodische Weiterentwicklung oder eher für einen neuen Methodenstreit? Für die Diskussion dieser Fragen geben die Überlegungen des hier vorliegenden Beitrages vielleicht Material und Anregungen.

Dem Autor erscheinen drei Aspekte als mögliche Entwicklungsstränge der Diskussion: erstens stärkere Evidenzbasierung der Praktiken des Lehrens bzw. der Lernförderung als Kernbereich des LLL; zweitens gegenseitiges Ernstnehmen der verschiedenartigen „Evidenzen“ zwischen den Ansätzen und Disziplinen, insbesondere auch dann, wenn sie sich stark widersprechen und drittens eine explizitere Auseinandersetzung mit den normativen Fragen der Bildung und des Lernens seitens aller Beteiligten und die Verbindung dieser Diskurse mit der Frage nach den Evidenzen.

Die Antwort auf die anfangs gestellte Frage nach der „Vertreibung der Bildung durch die Ökonomisierung des Lernens“ ist nach all dem Gesagten, dass diese Entgegensetzung falsch ist. – Die möglichste Erweiterung der Bildung durch die Ökonomisierung des Lernens sollte erreicht werden.

Betrachtet man die verschiedenen theoretischen Welten im Zusammenhang, so kann man abschließend die Frage stellen, inwieweit die gesetzten oder geplanten Schritte in Richtung einer Erweiterung von Lernmöglichkeiten im

LLL-Paradigma die Potentiale für individuelle und gesellschaftliche Transformationen erweitern können, auch wenn sie innerhalb des „hegemonialen Diskurses“ stattfinden und vielfältigen Beschränkungen unterworfen sind.

Literatur

Verwendete Literatur

- Europäische Kommission (1995):** Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. COM(95) 590. Brüssel. Online im Internet: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf [Stand: 2009-04-30].
- Europäische Kommission (2006):** Efficiency and equity in European education and training systems. Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament SEC(2006) 1096. Brüssel. Online im Internet: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2006/com2006_0481en01.pdf [Stand: 2009-04-30].
- Jarvis, P. (2005):** Lifelong Learning, Active Citizenship, Social Capital and the Human Condition 9th Adult Education Colloquium, 14th-15th October 2005, Ljubljana. Online im Internet: http://llw.acs.si/ac/09/cd/full_papers_plenary/Jarvis.pdf [Stand: 2009-04-30].
- Lassnigg, L./Felderer, B./Paterson, I./Kuschej, H./Graf, N. (2007):** Ökonomische Bewertung der Struktur und Effizienz des österreichischen Bildungswesens und seiner Verwaltung (Forschungsbericht). Wien: IHS. Online im Internet: http://www.equi.at/dateien/ihs_oekbew.pdf [Stand: 2009-04-30].
- Roemer, J. E./Veneziani, R. (2004):** What we owe our children, they their children. In: Journal of Public Economic Theory 6 (5), S. 637-654.
- Salling Olesen, H. (2006):** Learning and Experience. In: Billett, S./Fenwick, T./Somerville, M. (Hrsg.): Work, Subjectivity and Learning. Understanding Learning through Working Life. Dordrecht: Springer, S. 53-67. Online im Internet: <http://www.ruc.dk/upload/application/pdf/f51d6748/Learning%20and%20Experience%20-HSO.pdf> [Stand: 2009-04-30].
- Zendron, S. (2008):** Wirkungsorientierung im öffentlichen Haushalt. Anmerkungen zu einigen kritischen Punkten. ÖHW – Das öffentliche Haushaltswesen in Österreich, 49(3-4), S. 147-170.

Weiterführende Literatur

- Acemoglu, D./Pischke, J. S. (1998):** Beyond Becker: Training in Imperfect Labor Markets. NBER Working Paper 6740, Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. Online im Internet: <http://www.nber.org/papers/w6740.pdf> [Stand: 2009-04-30].
- Alheit, P./Dausien, B. (2002):** The ‚Double Face‘ of Lifelong Learning: Two Analytical Perspectives on a ‚Silent Revolution‘. In: Studies in the Education of Adults 34 (1), S. 3-22.
- Arrow, K. J. (1973):** Higher education as a filter. In: Journal of Public Economics 2(3), S. 193-216.
- Baecker, D. (2006):** Erziehung im Medium der Intelligenz. In: Ehrenspeck, Yvonne/Lenzen, Dieter (Hrsg.): Beobachtungen des Erziehungssystems: Systemtheoretische Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag, S. 26-66.
- Barr, N. (2002):** Funding Higher Education: Policies for Access and Quality. House of Commons Education and Skills Committee, Post-16 student support, Session 2001-02, 24 April 2002. Online im Internet: http://econ.lse.ac.uk/staff/nb/Barr_Selcom020424.pdf [Stand: 2009-04-30].
- Bassanini, A./Booth, A./Brunello, G./De Paola, M./Leuven, E. (2005):** Workplace Training in Europe. IZA Discussion Paper No. 1640. Online im Internet: <http://ftp.iza.org/dp1640.pdf> [Stand: 2009-04-30].
- Becker, H. (1972):** A School Is a Lousy Place To Learn Anything in. In: American Behavioral Scientist 16, S. 85-105.

- Bishop, J. H./Wößmann, L. (2001):** Institutional Effects in a Simple Model of Educational Production. Kiel Working Paper No. 1085. Online im Internet: <http://opus.zbw-kiel.de/volltexte/2003/53/pdf/kap1085.pdf> [Stand: 2009-04-30].
- Bishop, J. H./Wößmann, L. (2004):** Institutional Effects in a Simple Model of Educational Production. In: Education Economics 12, S. 17-38.
- Blaug, M. (1993):** Education and the employment contract. Education Economics 1(1), S. 21-34.
- Bolder, A. /Witzel, A. (Hrsg.) (2003):** Berufsbiographien. Beiträge zu Theorie und Empirie ihrer Bedingungen, Genese und Gestaltung, Opladen: Leske+Budrich.
- Booth, A. L./Snower, D.J. (Hrsg.) (1996):** Acquiring skills. Market failures, their symptoms and policy responses. Cambridge: CUP.
- Bovenberg, A. L. (2007):** The life-course perspective and social policies: an overview of the issues. DELSA/ELSA/WP1(2007)8. Paris: OECD.
- Burbules, N. C./Torres, C. A. (Hrsg.) (2000):** Globalization and education. Critical perspectives. New York: Routledge.
- Calmfors, L. (1994):** Active Labour Market Policy and Unemployment – A Framework for the Analysis of Crucial Design Features. In: OECD Economic Studies 22, S. 7-47.
- Cecchi, D. (2006):** The Economics of Education. Human Capital, Family Background and Inequality. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cunha, F. /Heckman, J. J./Lochner, L. /Masterov, D. V. (2005):** Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation. NBER Working Paper 11331, Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. Online im Internet: <http://www.nber.org/papers/w11331> [Stand: 2009-04-30].
- Dearden, L./Reed, H./Van Reenen, J. (2005):** The Impact of Training on Productivity and Wages: Evidence from British Panel Data. CEP Discussion Paper No 674. Online im Internet: <http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/dp0674.pdf> [Stand: 2009-04-30].
- Egger, R./Sturn, R. (2007):** Die Steuerung des Hochschulzuganges im sozioökonomischen und politischen Kontext der wissenschaftsbasierten Gesellschaft. In: Badelt, C. /Wegschaidt, W. / Wulz, H. (Hrsg.): Hochschulzugang in Österreich. Graz: Grazer Universitätsverlag-Leykam, S. 83-133.
- Europäische Kommission (2000):** Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. SEK (2000) 1832. Brüssel. Online im Internet: http://www.na-bibb.de/uploads/zusatz2/memorandum_lebenslangeslernen.pdf [Stand: 2009-04-30].
- Europäische Kommission (2006a):** Human Capital, Technology and Growth in the EU Member States, Ch.4. Online im Internet: <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=1874&langId=en> [Stand: 2009-04-30].
- Europäische Kommission (2006b):** Flexibility and security in the EU labour markets Ch.2. Online im Internet: <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=1874&langId=en> [Stand: 2009-04-30].
- Europäische Kommission (2007):** EU-Commission-staff-working document: Towards more knowledge-based policy and practice in education and training. 28.08.2007, SEC(2007) 1098. Brüssel. Online im Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/sec1098_en.pdf [Stand: 2009-04-30].
- Etzioni, A. (1968):** The Active Society. A Theory of Societal and Political Processes. New York/London: Free Press.
- Europarat (1970):** Education Permanente. Strassburg. Online im Internet: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/132/6_de_titz.pdf [Stand: 2009-04-30].
- Faure, E. et al. (1972):** Learning to Be. The world of education today and tomorrow. Paris: UNESCO. Online im Internet: <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801E.pdf> [Stand: 2009-04-30].
- Fejes, A. /Nicoll, K. (2008):** Foucault and Lifelong Learning. Governing the Subject. London: Routledge.
- Fochler, M. (2009):** Ein neues Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft, neue Anforderungen an WissenschaftlerInnen, neue Rahmenbedingungen der Forschung als Hintergrund rezenter Betrugsfälle. UK Vertrauen, Betrug und Fälschung. Soziale Komponenten der Erkenntnisproduktion. WS 2008/09. Online im Internet: <http://www.univie.ac.at/virusss/documents/703128074.pdf> [Stand: 2009-04-30].
- Griffiths, T. /Guile, D. (2000):** Learning and work experience: European perspectives on policy, theory and practice. ECER Edinburgh, Sept. Online im Internet: http://www.trainingvillage.gr/etv/upload/projects_networks/paperBase/GriTo01.rtf [Stand: 2009-04-30].
- Grubb, W. N. /Lazerson, M. (2005):** The Education Gospel and the Role of Vocationalism in American Education. In: American Journal of Education 111(May), S. 297-319.

- Gruber, E./Mandi, I./Oberholzner, T. (2008):** Learning at the Workplace. Draft in: Cedefop (ed), Modernising Vocational education and training: Volume 2. Fourth report on vocational training research in Europe: background report. Online im Internet: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Projects_Networks/ResearchLab/forthcoming.asp [Stand: 2009-04-30].
- Hall, P. A. (1993):** Policy Paradigms, Social Learning, and the State: The Case of Economic Policymaking in Britain. In: *Comparative Politics* 25 (3), S. 275-296.
- Hanushek E. A./Leung, C. K. Y./Yilmaz, K. (2003):** Redistribution through Education and Other Transfer Mechanisms. In: *Journal of Monetary Economics* 50(8), S. 1719-1750.
- Heckman, J. J. (2006):** Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. In: *Science* 312, 1900-1902.
- Heckman, J. J./Masterov, D. V. (2004):** Skill Policies for Scotland. IZA-Discussion Paper No. 1444. Bonn: Institut für die Zukunft der Arbeit. Online im Internet: <http://ftp.iza.org/dp1444.pdf> [Stand: 2009-04-30].
- Hiemstra, R. (2002):** Lifelong Learning: An Exploration of Adult and Continuing Education Within a Setting of Lifelong Learning Needs. Fayetteville, New York: HiTree Press. Online im Internet: <http://www-distance.syr.edu/lll.html> [Stand: 2009-04-30].
- Holm, J. R./Lorenz, E./Lundvall, B.-A./Valeyre, A. (2008):** Work Organisation and Systems of Labour Market Regulation in Europe. Paper prepared for the EAEPE Conference Rome, 6-8 November 2008. Online im Internet: http://vbn.aau.dk/fbspretrieve/16278109/HolmLorenzLundvallValeyre_EAEPE08.pdf [Stand: 2009-04-30].
- House, E. R. (2008):** Blowback: Consequences of Evaluation for Evaluation. In: *American Journal of Evaluation* 29 (4), 416-426.
- Jarvis, P. (2004):** Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice. 3. Aufl. London: Routledge Falmer.
- Jacobs, B./van der Ploeg, F. (2005):** Guide to Reform of Higher Education: A European Perspective. CEPR Discussion Paper No. 5327. Online im Internet: http://www.economic-policy.org/pdfs/vanderploeg_jacobs.pdf [Stand: 2009-04-30].
- Kohli, M. (1985):** Die Institutionalisierung des Lebenslaufs: Historische Befunde und theoretische Argumente. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 37, S. 1-29.
- Lassnigg, L. (2000):** Lebenslanges Lernen in Österreich – Ansätze und Strategien im Lichte neuerer Forschung. In: *Wirtschaft und Gesellschaft* 26(2), S. 233-260.
- Lassnigg, L. (2006):** Monitoring by Statistical Indicators. In: Federal Ministry for Education, Science and Culture (Hrsg.): *Quality in Education and Training. Cases of Good Practice in Vocational Education and Training and Higher Education*. Vienna, S. 59-74. Online im Internet: http://www.equi.at/dateien/monitoring_by_statistical.pdf [Stand: 2009-04-30].
- Lassnigg, L. (2008):** Evidence Based Policy & Practice in Österreich – eine Standortbestimmung. Vortrag in der Tagung „Österreich auf dem Weg zur evidenzbasierten Entwicklung des Bildungswesens?“ 24. November 2008, IHS-Wien. Online im Internet: <http://www.equi.at/dateien/EBPP-red.pdf> [Stand: 2009-04-30].
- Lassnigg, L. (2009):** Zum Verhältnis von Steuerung und Evaluation – am Beispiel der Arbeitsmarktpolitik. Eröffnungsvortrag der 11. Jahrestagung der DeGEval. *Zeitschrift für Evaluation*, 8(1), S. 137-146. Online im Internet: <http://www.equi.at/dateien/DEGEVAL-kft-keynote08.pdf> [Stand: 2009-04-30].
- Lenz, W. (2003):** Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft – Voraussetzungen und Rahmenbedingungen. Österreichischer Länderbericht zum OECD/CERI-Regionalseminars für deutschsprachige Länder, 29.9. bis 2.10.2003, Wien. Manuskript. Graz. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/grundlagen/daten_und_fakten/endbericht_oecd_wien2003.pdf [Stand: 2009-04-30].
- Luhmann, N. (2002):** Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Hrsg. von Dieter Lenzen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lundvall, B.-A. (2007):** Innovation System Research and Policy. Where it came from and where it might go. Paper at Vinnova Advanced International Training Programme. December 13/2007. Online im Internet: http://vbn.aau.dk/fbspretrieve/13354006/Postscript_Vinnova_version.doc [Stand: 2009-04-30].
- Lundvall, B.-A. (2008):** A note on characteristics of and recent trends in National Innovation Policy Strategies in Denmark, Finland and Sweden. Online im Internet: http://www.kunnskapsdugnad.no/ikbViewer/Content/746507/081112_Lundvall_Note%20on%20Nordic%20Innovation%20Policy%20Strategies.pdf [Stand: 2009-04-30].
- Madsen, P. K. (2006):** How can it possibly fly? The paradox of a dynamic labour market in a Scandinavian state. In: Campbell, J. A./Hall, J. A./Pedersen, O. K. (Hrsg.): *National Identity and the Varieties of Capitalism: The Danish Experience*. Montreal/Copenhagen: McGill-Queen's University Press, S. 321-355. Online im Internet: http://www.resqresearch.org/uploaded_files/publications/madsen.pdf [Stand: 2009-04-30].
- Mayer, K. U./Solga, H., (Hrsg.) (2008):** Skill Formation – Interdisciplinary and Cross-National Perspectives. New York: Cambridge University Press.
- Martens, K./Rusconi, A./Leuze, K., Eds. (2007):** New Arenas of Education Governance. The Impact of International Organizations and Markets on Educational Policy Making. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Meyer, J. W./Scott W. R./Deal, T. E. (1983):** Institutional and Technical Sources of Organizational Structure: Explaining the Structure of Educational Organizations. In: Meyer, J. W./Scott, W. R. (Hrsg.): Organizational Environments: Ritual and Rationality. Newbury Park: Sage, S. 45-67. Draft, Online im Internet: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/35/f6/ba.pdf [Stand: 2009-04-30].
- OECD (1973):** Recurrent Education: a strategy for lifelong learning. Paris: OECD. Online im Internet: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/37/86/7e.pdf [Stand: 2009-09-09].
- OECD (1996):** Lifelong Learning for All. Paris: OECD.
- OECD (2003a):** Upgrading workers' skills and competencies. Employment outlook, Ch.5. Paris: OECD, S. 237-296.
- OECD (2003b):** Beyond rhetoric: adult learning policies and practices. Paris: OECD.
- OECD (2007):** Evidence in Education. Linking research and policy. Paris: OECD.
- Petrella, R. (2000):** Humanressourcen für den Weltmarkt. Fallstricke der Erziehungspolitik. In: DER STANDARD-ALBUM, Print-Ausgabe, 7./8. 12. 2000, Deutsche Übersetzung aus Le Monde Diplomatique Oktober 2000. Online im Internet: <http://www.monde-diplomatique.fr/2000/10/PETRELLA/14338.html> [Stand: 2009-04-30].
- Petrella, R. (1999):** Die Enteignung des Staates schreitet voran. Man nannte es den Dritten Weg. Le Monde diplomatique deutschsprachige Ausgabe vom 10.9.1999. Deutsche Übersetzung aus Le Monde diplomatique, Nr. 545 (August 1999).
- Roemer, J. E. (2000):** Equality of Opportunity. Cambridge MA.: Harvard University Press.
- Schuetze, H. G. (2006):** International concepts and agendas of Lifelong Learning. In: Compare, 36(3), S. 289-306.
- Sen, A. (1999):** Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft. (Original als Development as Freedom) München: dtv.
- Spiel, C. (2009):** Evidence-based practice: A challenge for European developmental psychology. In: European Journal of Developmental Psychology, 6(1), S. 11-33.
- Toffler, A. (1980):** Die Zukunftschance. Von der Industriegesellschaft zu einer humanen Zivilisation. München: Bertelsmann.
- UNESCO (1996):** Learning. The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Online im Internet: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/15_62.pdf [Stand: 2009-04-30].
- Unwin, L. (2004):** Taking an Expansive Approach to Workplace Learning: Implications for Guidance. Centre for Guidance Studies, Occasional Paper. Derby. Online im Internet: http://www.derby.ac.uk/files/taking_an_expansive_approach2004.pdf [Stand: 2009-04-30].
- Vanderstraeten, R./Biesta, G. (1998):** Constructivism, Educational Research, and John Dewey. Paper, 20th World Congress of Philosophy Boston, 10-15 August 1998. Online im Internet: <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Amer/AmerVand.htm> [Stand: 2009-04-30].
- Vanderstraeten, R. (2006):** The Historical Triangulation of Education, Politics and Economy. In: Sociology, 40(1), S. 125-142.
- Weick, K. E. (1976):** Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly 21, S. 1-19.
- Weingart, P. (1997):** Neue Formen der Wissensproduktion: Fakt, Fiktion und Mode (= IWT Paper 15). Online im Internet: <http://www.uni-bielefeld.de/iwt/publikationen/iwtpapers/paper15.pdf> [Stand: 2009-04-30].
- West, L./Alheit, P./Andersen, A. S./ Merrill, B. (2007):** Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- WöBmann, L. (2008):** Mythen und Fakten zur guten Schule: Neuere empirische Befunde der bildungsökonomischen Forschung. Präsentation, Veranstaltung „Evidence Based Policy“ von BMUKK und IHS, 24. November 2008. Wien. Online im Internet: <http://www.equi.at/material/Woessmann.pdf> [Stand: 2009-04-30].
- Zeitlin, J. (2005):** Social Europe and experimentalist governance: towards a new constitutional compromise? European Governance Papers (EUROGOV) No.C-05-04. Online im Internet: <http://www.connex-network.org/eurogov/pdf/egg-connex-C-05-04.pdf> [Stand: 2009-04-30].
- Zeitlin, J. (2006):** When do policy innovations spread? Lessons for advocates of lesson drawing. In: Harvard Law Review, 119, S. 1466-1487.
- Zwaangstra, M. C./Clifton, R. A. /Long, J. C. (2007):** Getting the fox out of the schoolhouse. How the public can take back public education. Atlantic Institute for Market Studies. Halifax. Online im Internet: <http://www.aims.ca/library/TakeBack.pdf> [Stand: 2009-04-30].

Weiterführende Links

Fochler, M. (2009): <http://www.univie.ac.at/virusss/documents/703128074.pdf>

OECD (2008): http://www.oecd.org/document/19/0,3343,en_2649_35845581_41268051_1_1_1_1,00.html

Weingart, P. (1997): <http://www.uni-bielefeld.de/iwt/publikationen/iwtpapers/paper15.pdf>



Foto: K.K.

Dr. Lorenz Lassnigg

lassnigg@ihs.ac.at
<http://www.ihs.ac.at>
+43 (0)1 59991-214

Lorenz Lassnigg studierte Pädagogik und Politikwissenschaft und absolvierte einen Postgradualen Lehrgang in Soziologie am IHS. Seit 1985 geht er Forschungs- und Lehrtätigkeiten am IHS nach. 1990 war er Gastwissenschaftler am Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin, 1991 Visitor an der University of California (Berkeley, Center for Studies of Higher Education, CSHE). Im Jahr 1995 war er Mitglied eines Review-Teams zur Evaluation des Systems der Berufsbildung von Minas Gerais, Brasilien, 1998/99 Consultant für die OECD. Seine laufenden Tätigkeiten liegen in der Erstellung von Gutachten für verschiedene nationale und internationale Stellen, er hat verschiedene Lehraufträge an den Universitäten Wien, Klagenfurt, Graz und der Wirtschaftsuniversität Wien. Die Forschungsschwerpunkte von Lorenz Lassnigg liegen in der Sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung an der Schnittstelle zwischen sozialen, politischen und ökonomischen Fragestellungen, insbesondere im Umkreis der Koordination von Bildung und Beschäftigung, sowie in der Evaluationsforschung im Bereich der Arbeitsmarktpolitik und in der Organisationstheorie.

Impressum/Offenlegung

MAGAZIN erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

Gefördert aus Mitteln des ESF und des bm:ukk
Projektträger: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Koordination: Institut EDUCON – Mag. Wilfried Hackl

erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck

Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)

ISSN: 2076-2879 (Druck)

ISSN-L: 1993-6818

ISBN: 9783839118054

Medieninhaber

bm:ukk

Bundesministerium für Unterricht,
Kunst und Kultur
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien

bifeb)

Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5350 Strobl

Herausgeberin der Ausgabe 7/8, 2009

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber

Herausgeberinnen des MAGAZIN erwachsenenbildung.at

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)
Dr.ⁱⁿ Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Fachredaktion

Mag.^a Barbara Daser (ORF Radio Ö1, Wissenschaft/Bildung)
Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Klagenfurt)
Mag. Wilfried Hackl (Institut EDUCON)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien)
Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Online-Redaktion, Satz

Mag. Wilfried Hackl (Institut EDUCON)
Mag.^a Bianca Friesenbichler (Institut EDUCON)
Andreas Brandstätter (/andereseiten / grafik.layout)

Lektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (TextConsult)

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

Das „MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des MAGAZIN erwachsenenbildung.at sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll durch das MAGAZIN der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden. Die eingelangten Beiträge werden einem Review der Fachredaktion unterzogen. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der Redaktion.

Als Online-Medium konzipiert und als solches weitergeführt, ist das MAGAZIN erwachsenenbildung.at beginnend mit der Ausgabe 7/8, 2009 zusätzlich in Druckform erhältlich.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheinen die Artikel des „MAGAZIN erwachsenenbildung.at“ unter der „Creative Commons Lizenz“. BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Keine kommerzielle Nutzung. Dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- Keine Bearbeitung. Der Inhalt darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.
- Nennung der Lizenzbedingungen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieser Inhalt fällt, mitteilen.
- Aufhebung. Jede dieser Bedingungen kann nach schriftlicher Einwilligung des Rechtsinhabers aufgehoben werden.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

MAGAZIN erwachsenenbildung.at
p.A. Institut EDUCON
Bürgergasse 8-10, A-8010 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at
<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin>